



RCEM

Revista Cearense de Educação Matemática

ISSN: 2764 - 8311



e-ISSN: 2764-8311

DOI: 10.56938/rceem.v2i4.3428



A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19: REFLEXÕES A PARTIR DA PRÁTICA DE ESTÁGIO EM UMA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

THE INITIAL TEACHER EDUCATION DURING THE COVID-19 PANDEMIC: REFLECTIONS FROM THE INTERNSHIP PRACTICE IN AN UNDERGRADUATE MATHEMATICS COURSE

Maria Jaqueline Sousa de Moura¹; Guttenberg Sergistótnes Santos Ferreira², Junio Moreira de Alencar³

RESUMO

Este estudo foi aplicado no ano de 2022, de forma remota durante a pandemia de COVID-19, a partir da necessidade de discutir impactos causados na formação inicial docente de licenciandos que aplicaram sua prática de estágio, seja ela via Estágio Supervisionado ou Programa Residência Pedagógica (PRP) no Ensino Remoto Emergencial (ERE). Para isso, objetivou-se discutir as principais influências da necessidade de adaptação na formação da prática inicial docente por conta da realidade pandêmica, seja elas por meio do estágio à docência e/ou das práticas desenvolvidas nos projetos PIBID e PRP. Buscou-se, ainda, responder a seguinte problemática: Quais são as principais reflexões e perspectivas obtidas pelos licenciandos em matemática do IFCE *campus* Juazeiro do Norte, a partir da sua prática de estágio durante a pandemia do COVID-19? Para a análise de resultados, foi aplicado um questionário para os estudantes que realizaram alguma prática de estágio durante o ERE. Participaram desta investigação 14 estudantes, sendo eles participantes do PRP, participantes dos Estágios Supervisionados ou de ambos. Tais análises também consideraram uma experiência anterior com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Os resultados obtidos corroboraram com a hipótese inicial de que

¹ Graduada em licenciatura em Matemática pelo Instituto Federal do Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Endereço para correspondência: Rua Padre Pedro Ribeiro, 124, Centro, Juazeiro do Norte, CE, Brasil, CEP: 63050-017. E-mail: maria.jaqueline.sousa97@gmail.com.

 ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1947-3882>

² Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutorando em Ensino de Ciências Exatas pela Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES), Lajeado-RS. Professor de Matemática do Instituto Federal do Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – *campus* Juazeiro do Norte. Endereço para correspondência: Rua Padre Pedro Ribeiro, 409, Centro, Juazeiro do Norte, CE, Brasil, CEP: 63010-235. E-mail: guttenberg@ifce.edu.br.

 ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3978-8942>

³ Doutor em Engenharia Agrícola pela Universidade Federal do Ceará(UFC). Mestre em Matemática pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor de Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – *campus* Juazeiro do Norte. Endereço para correspondência: Rua Vicência Maria de Oliveira, 919, São José, Juazeiro do Norte, CE, Brasil, CEP: 63024-670. E-mail: juniomoreira@ifce.edu.br

 ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7903-207X3>

ainda que a prática do estágio no modelo de ensino remoto possa contribuir na formação do licenciando, através do desenvolvimento do uso das tecnologias digitais, ela não cumpre o objetivo de preparar o graduando para o trabalho docente, uma vez que o mesmo faz toda a sua prática de estágio em um modelo de Educação atípico que não é adotado pelas escolas de Educação Básica. Podendo, portanto, sentir-se apto a aplicar uma aula no modelo remoto, mas sem preparação para lecionar em uma aula presencial.

Palavras-chave: Ensino Remoto Emergencial; Estágio Supervisionado; Programa Residência Pedagógica; Formação Inicial Docente em Matemática.

ABSTRACT

This study was applied in the year 2022, remotely during the COVID-19 pandemic, that aimed discussing some impacts in the initial teacher training of undergraduates who developed their internship practice via Supervised Curricular Internship or Pedagogical Residency Program (PRP), in Emergency Remote Education (ERE). To this end, the aim was to discuss the main influences of the need to adapt in the formation of initial teaching practice due to the pandemic reality, whether through the teaching internship and/or the practices developed in the PIBID and PRP projects. We also sought to answer the following question: What are the main reflections and perspectives obtained by mathematics undergraduates at the IFCE Juazeiro do Norte campus, based on their internship practice during the COVID-19 pandemic? For this, we performed a discourse analysis of undergraduates who developed the internship practices in the ERE, through a questionnaire. A total of fourteen students participated in this investigation. They were participants in the PRP or in the supervised internships, or in both programs. These analyses also took account a previous experience with the Institutional Program of Scholarships for Initiation to Teaching (PIBID). It was observed that the practice of the internship in the remote teaching model may contribute to the formation of the undergraduate student, through the development of the use of digital technologies, but it does not meet the objective of preparing the undergraduate student for the teaching job, since the students does all the internship practice in an atypical education model that is not usual in basic education schools. These findings matched our initial hypotheses. In conclusion, the students may feel able to apply a lesson in the remote model, but they are not completely able to teach in a face-to-face class.

Keywords: Emergency Remote Teaching; Supervised Internship; Pedagogical Residency Program; Initial Teacher Training in Mathematics.

Introdução

Em 3 de fevereiro de 2020, por meio da portaria nº 188 do Ministério da Saúde, o Brasil declarou estado de emergência na saúde pública nacional em decorrência do novo coronavírus descoberto em 2019 (COVID-19). Com um pouco mais de um mês a portaria nº 343 de 17 de março de 2020, dispõe, pela primeira vez, sobre a substituição das aulas presenciais por aulas remotas (BRASIL, 2020c; BRASIL, 2020a). Sendo o principal motivo o crescente números de infectados, tornando urgente o isolamento social.

Com isso, as escolas de Educação Básica e Instituições de Ensino Superior (IES) de todo Brasil adotaram, gradativamente, o ensino remoto em caráter emergencial, aderindo às aulas remotas em substituição temporária às presenciais (SOUZA; FERREIRA, 2020). Com o aumento dos casos e o grande número de mortes, se percebeu a imprevisibilidade do fim do isolamento e do retorno às aulas presenciais

Sendo assim, as atividades práticas da formação docente migraram para o ensino remoto, sob o argumento de que as práticas desenvolvidas no ensino presencial poderiam ser realizadas igualmente no ensino não-presencial. Isso se justifica devido existir demanda no ensino não-presencial a alunos dos anos finais da Educação Básica, assim como o ensino remoto permitiria uma melhora na prática docente com uso de recursos tecnológicos digitais dos estagiários (BRASIL, 2020b).

É importante ressaltar que naquele cenário pandêmico surgiram diferentes desafios na Educação, por exemplo, a necessidade de replanejar em poucos dias a formação inicial docente, em especial as práticas de estágio, a falta de preparação técnica dos professores nos instrumentos digitais e a necessidade de um mediador/supervisor para o processo de aprendizagem do estudante (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020).

Nesse contexto, surgiu a problemática deste estudo, definida como: quais são as principais reflexões e perspectivas obtidas pelos licenciandos em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará *campus* Juazeiro do Norte⁴(IFCE–JN), a partir da sua prática de estágio durante a pandemia do COVID–19? Para um melhor entendimento dessa pergunta, foram desenvolvidos questionários voltados para os licenciandos estagiários, nos quais foram considerados aspectos relacionados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Programa Residência Pedagógica (PRP) e às práticas de estágio supervisionado. E tendo em vista a natureza da problemática investigada, realizaram-se pesquisas documentais e bibliográficas, adotando uma abordagem qualitativa.

Este estudo contribui para a compreensão de possíveis impactos sofridos na futura prática docente dos licenciandos em Matemática que vivenciaram parte de sua formação inicial docente no modelo remoto emergencial por conta da pandemia do COVID–19. Com isso, o objetivo do presente estudo é discutir as principais influências da necessidade de adaptação na formação da prática inicial docente em virtude da realidade pandêmica, seja elas por meio do estágio supervisionado à docência e/ou das práticas desenvolvidas segundo os programas PIBID e PRP.

Sequencialmente, estão dispostos os seguintes tópicos: Referencial Teórico (abordando a formação inicial de professores na licenciatura em Matemática, os estágios supervisionados, os programas PIBID e PRP e o Ensino Remoto Emergencial), Procedimentos Metodológicos (um estudo de caso de finalidade básica, abordagem

⁴ Para efeito deste trabalho consideraremos IFCE–JN como o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará *campus* Juazeiro do Norte

qualitativa na perspectiva descritiva e uso da Análise Textual Discursiva), Análise de Resultados e Considerações Finais.

Formação inicial de professores na Licenciatura em Matemática

Pensar em Educação, muitas vezes nos remete a figura do professor a partir da execução do seu trabalho. Assim, quando se tem o intuito de compreender o processo de ensino, um dos caminhos é analisar a formação inicial dos professores, seus objetivos, organização e desenvolvimento.

No Brasil, as discussões sobre a formação pedagógica do professor iniciaram no século XIX, e foi a partir dessa preocupação que no final da década de 1930 houve a criação dos cursos de licenciatura (SAVIANI, 2009). A proposta inicial era fazer uma extensão do curso de bacharelado, dessa forma, as primeiras licenciaturas foram estruturadas em um modelo conhecido como 3+1 do qual os três primeiros anos eram de disciplinas de cunho específico, no qual se formavam os bacharéis, e o último ano de disciplinas didáticas que eram acrescentados àqueles que buscavam o título de licenciado (DAVID; MOREIRA, 2013; GATTI, 2010).

Segundo David e Moreira (2013), o modelo 3+1 tinha sua organização estruturada na parte teórica, e o ano adicional das licenciaturas se fundamentava na repetição de técnicas de ensino dos conteúdos disciplinares específicos, sem o intuito de tornar o professor um educador. Saviani (2009, p. 150) menciona que o ano didático era visto apenas como um formalismo a ser cumprindo pelos licenciandos e a obrigatoriedade da sua inclusão nos cursos “reverte-se, com frequência, de um formalismo que esvazia o sentido real desses componentes formativos”.

Esse modelo de licenciatura mencionado ainda durou mais 3 décadas antes que houvesse uma alteração curricular. Tal alteração decorreu de frequentes insatisfações sobre a estrutura da formação docente. Dentre elas, está o Movimento da Matemática Moderna (MMM) iniciado por educadores na década 1950 com o objetivo de fortalecer o ensino de Matemática e sendo contra a estrutura baseada em repetições e abstrações sem ligação com a realidade do estudante (SILVA, 2003).

Após o MMM e da criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 4024/1961), em meados de 1970 optou-se por alterar esse modelo 3+1 para uma formação que articulasse melhor os conteúdos específicos junto aos pedagógicos, incluindo a grade curricular dos licenciandos, disciplinas que abordassem não só a

transmissão do conhecimento, mas também o desenvolvimento político-educacional docente (DAVID; MOREIRA, 2013).

Mas foi apenas a partir da década de 1980, com a criação da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), e em consequência, o aumento das investigações sobre Educação Matemática, que se percebeu a necessidade de uma reforma no ensino, enquanto formação docente em Matemática (SANDES; MOREIRA, 2018). Neste processo de reformulação houve a criação da LDB 9394/1996 e também do Parecer CNE/CES 1302/2001 que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura, além da criação de diversos programas que objetivam auxiliar o docente em formação inicial sobretudo em aspectos didáticos.

Avançando para o momento de pandemia e as dificuldades educacionais decorrentes daquele período, aquela ação da SBEM de investigar o ensino de Matemática se mantém relevante. Analisar as dificuldades de integração entre teoria e prática resultam num crescente número de investigações no Ensino, incluindo competências educacionais, pedagógicas e interpretativas sobre a Matemática e a realidade social do estudante, que por sua vez tem o intuito de favorecer os processos de ensinar e aprender Matemática. Posto isso, na próxima seção será realizada uma breve abordagem sobre o desenvolvimento atual das práticas de estágio nos cursos de licenciatura que envolvem: a disciplina de Estágio Supervisionado, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e o Programa Residência Pedagógica.

Práticas de estágio nas licenciaturas em Matemática

Formalmente, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é a primeira prática de estágio desenvolvida nas licenciaturas. O programa faz parte das políticas de formação de professores e tem parceria do Governo Federal por meio do Ministério da Educação (MEC) com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Criado em 2007, e tendo sua primeira aplicação apenas em 2009, o PIBID tem como objetivo a valorização do magistério para os licenciandos da primeira metade do curso, auxiliando a sua formação prática e na melhoria da Educação Básica (PIMENTA; LIMA, 2019; CAPES, 2019).

Em 2020, houve chamada pública para seleção de subprojetos PIBID, contudo nenhum subprojeto de Matemática do IFCE foi aprovado. Sendo a última aplicação do programa no IFCE-JN em 2018, do qual disponibilizava 30 vagas totais, com 25 para bolsistas e 5 para voluntários. O licenciando que tivesse o interesse em participar, deveria

ter disponibilidade mínima de 32 horas mensais para desenvolver atividades do programa. (CAPES, 2018).

Em seguida tem-se o Programa Residência Pedagógica (PRP) que teve sua implantação nacional em 2018, também por meio da colaboração entre o MEC e a CAPES. Tendo como objetivo auxiliar tanto na formação prática de licenciandos, quanto na valorização do magistério para a Educação Básica (CAPES, 2019).

Conforme o Edital CAPES 01/2020 o PRP é destinado a estudantes de licenciaturas, que tenham concluído, no mínimo, 50% do curso. A proposta é inserir os participantes dentro da escola pública de ensino básico, chamada de escola-campo, sob supervisão de docentes da área que irão orientar os licenciandos na execução e desenvolvimento de suas atividades.

O PRP tem duração total de 18 meses, dos quais são separados em 3 módulos com seis meses de duração. Cada módulo tem carga horária total de 138 horas, no qual 86 horas são para a ambientação dos residentes, momento no qual são realizadas as observações da escola-campo e desenvolvimento dos relatórios, 12 horas para produção dos planos de aula e 40 horas para a aplicação efetiva da regência.

Inclusas as especificações já definidas pelo edital CAPES 01/2020 e pela portaria GAB N° 259, de 17 de dezembro de 2019, o IFCE–JN definiu como exigência para os residentes, disponibilidade semanal mínima de 7 horas, a não reprovação em componentes curriculares durante a participação no programa, e a elaboração e entrega de relatórios mensais. Tem-se ainda que a participação do licenciando durante todo o desenvolvimento do PRP equivale ao cumprimento dos estágios, ou seja, o residente que cumprir as 414 horas referentes ao período completo do PRP, fica isento de cursar as 4 disciplinas de Estágio Supervisionado.

Por fim, tem-se os Estágios Supervisionados. Em relação ao Ensino Superior, o estágio é obrigatório, sendo um dos pré-requisitos para a obtenção do diploma, e tem como objetivo central preparar os estudantes para o trabalho produtivo, ou seja, sua função, com o acompanhamento do professor orientador, é preparar o estudante para a sua futura profissão. Para os cursos de licenciatura, é exigido dos estágios supervisionados carga horária mínima de 400 horas, divididas a partir do início do quinto semestre do curso, tendo a sua disposição organizada pela IES por meio do Projeto Pedagógico do Curso (BRASIL, 2001, 2008).

Seguindo essa exigência, o curso de licenciatura em Matemática do IFCE–JN propõe 400 horas obrigatórias de estágios entre as disciplinas de Estágio Supervisionado

(I, II, III, IV), cada uma com 100 horas. Segundo o Programa de Unidade Didática do IFCE-JN, todos os estágios se estruturam com base em debates e análise crítica do meio escolar, se diferenciando principalmente quanto ao público a ser atendido (IFCE, 2014).

A disciplina de Estágio Supervisionado I é estruturada para conduzir as observações da escola de ensino básico, podendo a observação específica de aula ocorrer tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio. Os Estágios Supervisionados II e III são destinados ao desenvolvimento de regências em sala de aula, no ensino fundamental e no ensino médio, respectivamente. No Estágio Supervisionado IV ocorre a observação de turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e/ou de Educação Inclusiva; com isso, é solicitado a construção de um projeto para as turmas do EJA, dispondo de 60 horas para sua aplicação. Dessa forma ainda que o estágio IV seja considerado de observação, nele ainda há uma prática de ensino a ser realizada (IFCE, 2014).

Considerando o exposto, percebe-se que tanto os Estágios Supervisionados, quanto os programas PIBID/PRP tem o intuito de inserir o licenciando no cotidiano escolar, fomentando o desenvolvimento de competências e também de habilidades para a prática docente em sala de aula. No entanto, tais propostas de desenvolvimento foram planejadas para o ensino presencial e, neste estudo, tem-se a discussão sobre a formação inicial docente durante a pandemia, que ocorreu segundo um modelo de ensino remoto. Na próxima seção consta um panorama sobre a implantação do Ensino Remoto Emergencial e algumas das principais dificuldades encontradas para o desenvolvimento das práticas de estágio.

Ensino Remoto Emergencial (ERE)

A partir do crescente número de infectados a necessidade de distanciamento social se tornou cada vez mais necessária, assim no dia 17 de março de 2020 o MEC publicou por meio do Diário Oficial da União (DOU) a portaria nº 343/2020 (BRASIL, 2020a) que permite, em caráter excepcional, a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais durante 30 dias, podendo ser prorrogados conforme necessário. Sendo permitido às IES optar por suspender suas aulas, ao invés de substituir o modelo de ensino, contanto que essas aulas fossem repostas futuramente. Durante esse período inicial, ainda que a instituição optasse pelo modelo de ensino por meios digitais, foi vedada as práticas profissionais de estágios e de laboratório (BRASIL, 2020a).

Com isso, destaca-se brevemente nesse parágrafo, que estados e municípios definiram seus protocolos de aplicação do ensino remoto. Em relação ao Ceará, optou-se

por meio da resolução CEE n. 481/2020 (CEARÁ, 2020) aplicar o ensino remoto emergencial (ERE) na Educação Básica e Ensino Superior visando evitar que a suspensão das aulas inviabilizasse a sua reposição futura respeitando minimamente o calendário letivo de 2020.

Mesmo com o ERE sendo escolhido como a opção mais viável para a Educação no momento atípico que o mundo enfrentava durante a pandemia de COVID-19, deve-se considerar que “não basta dispor o aparato tecnológico aos docentes sem a devida formação que os auxilie no uso dessas ferramentas e contribua efetivamente com a inserção tecnológica na educação” (SILVA; BONA, 2023, p. 4). Alguns aspectos essenciais devem ser analisados na aplicação do ERE, como o acesso à internet, qualificação dos professores e uso das tecnologias.

Salienta-se ainda que o ERE e a Educação a Distância (EaD) são modelos distintos de ensino. Pois a EaD é organizada a partir de um planejamento pedagógico, enquanto que o ERE pode ser entendido como

O termo “remoto” significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado (Behar, 2020, s.p)

Considerando que o foco deste estudo é o desenvolvimento de práticas de estágio no período pandêmico segundo o modelo de ensino remoto, tem-se acordo com Cunha, Silva e Silva (2020) quando afirmam que o licenciando carece do estudante da Educação Básica para aplicar a regência em sala de aula, seja ela presencial ou virtual. Portanto, a falta de acesso à internet pelos estudantes interfere diretamente na regência do estagiário, seja por dificuldade de uma boa conexão (por dados móveis ou compartilhamento de rede), menor número de alunos presentes em aula ou o uso apenas de aparelhos celulares, que em alguns casos pode ser um limitante na participação da aula.

A seguir, constam os procedimentos metodológicos adotados deste estudo. Com o modelo de ensino remoto em vigor à época da pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa-descritiva na investigação de um estudo de caso com licenciandos em Matemática.

Procedimentos Metodológicos

Esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso de finalidade básica, com abordagem qualitativa, utilizando-se dos objetivos em uma perspectiva descritiva e uso da Análise Textual Discursiva (ATD). O estudo de caso, conforme Gil (2008, p.57) é um “estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado”. Prodanov e Freitas (2013, p.51) definem que a finalidade básica “objetiva gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais”.

A abordagem qualitativa tem intuito de analisar e descrever o meio do qual o sujeito está inserido sem a interferência do pesquisador ou estudo de dados estatísticos, utilizando como material para coleta de dados questionários e/ou entrevistas (PRODANOV; FREITAS, 2013). Quanto à perspectiva descritiva, tem-se que “expõe as características de uma determinada população ou fenômeno, demandando técnicas padronizadas de coleta de dados” (PRODANOV; FREITAS, 2013 p. 127).

Este estudo foi aplicado no IFCE–JN, cujo o público alvo foi composto por 14 estudantes do curso de licenciatura em Matemática, optando pelos estudantes que tivessem realizado a prática de estágio (estágio de regência ou PRP) durante o período do ERE. Foi utilizado como instrumento de coleta de dados, um questionário semiestruturado, composto por perguntas discursivas e objetivas, tendo 15 perguntas divididas em duas seções, de forma que a primeira seção abordava aspectos da formação inicial docente (enquanto estagiário) e a segunda seção era estruturada com afirmações das quais as respostas definiam o grau de concordância dos participantes em relação a aplicação prática do estágio de regência ou PRP no ERE.

A seção dois foi estruturada seguindo o modelo da Escala Likert. Apresentada por Rensis Likert em 1932, tal escala visa realizar uma mensuração das opiniões dos pesquisados sobre o tema por meio de itens com diferentes níveis de concordância (DALMORO; VIEIRA, 2013). Gil (2008, p. 143) ainda destaque que a escala Likert é “de elaboração mais simples e de caráter ordinal, não medindo, portanto, o quanto uma atitude é menos ou mais favorável”.

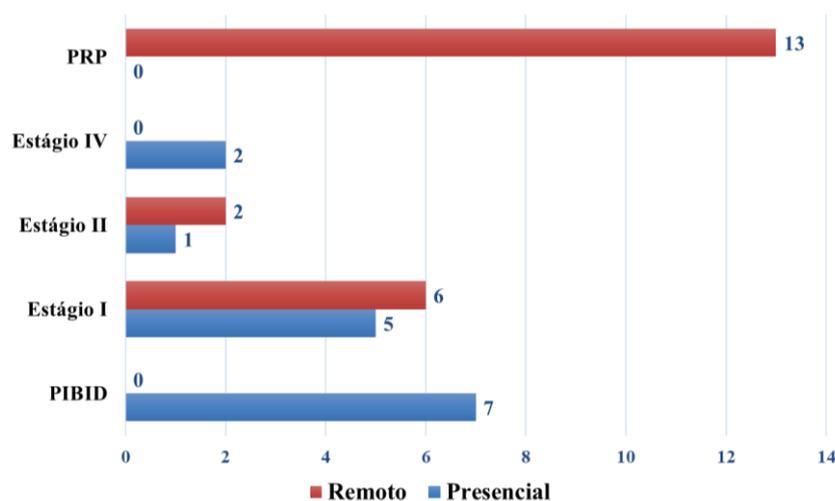
Na próxima seção consta a discussão dos resultados, em que se utilizou dos pressupostos da ATD, que se trata de uma investigação criteriosa do objeto de estudo, seja ela por meio de produção própria ou estudos já existentes (MORAES, 2003).

Análise dos Resultados

A aplicação do questionário ocorreu durante o mês de outubro de 2021, tendo o isolamento social perdurado por um pouco mais de 18 meses. O questionário foi direcionado aos licenciandos que tiveram alguma prática de estágio desenvolvida por meio do IFCE–JN, podendo ser PRP ou disciplina de Estágio Supervisionado. Para a seleção dos participantes, foi divulgado via WhatsApp nos grupos da licenciatura em Matemática, o questionário junto às orientações sobre o público-alvo da pesquisa, o objetivo e as explicações em relação ao preenchimento.

O questionário teve um total de 15 perguntas, sendo a última delas um espaço para as considerações dos participantes. As primeiras 5 perguntas tinham o intuito de compreender aspectos referentes a formação dos licenciandos, tais como: o semestre que eles estavam cursando, se tinham alguma experiência com a docência (sendo tal experiência dentro ou fora da IES), se estava participando do PRP, quais estágios eles tinham cursado e em qual modelo de ensino havia sido. Participaram desse estudo 14 licenciandos em Matemática, distribuídos a partir do 6º semestre do curso, com experiências nos estágios conforme o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Participação nos estágios



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

A edição do PRP que estava sendo desenvolvida durante este estudo, teve seu edital aberto durante o ERE e ainda que o subprojeto tenha sido estruturado para o ensino presencial, a sua aplicação ocorreu de forma remota. Por este motivo, não houve participante em ensino presencial para o PRP. Em relação ao PIBID, a última edição do programa no IFCE–JN foi em 2018, ainda no ensino presencial, dessa forma, os

licenciandos que assinalaram ter participado do PIBID, experienciaram a sala de aula apenas nesse modelo.

O número de licenciandos que teve sua experiência prática por meio do PRP foi expressivo, tendo em vista que 13 dos 14 participantes investigados faziam parte do programa. Ressalta-se, contudo, que o Estudante 10, que não estava participando do PRP, cursou as disciplinas de Estágio Supervisionado I e II durante o ERE. A partir de tais informações pode-se afirmar que todos os participantes desse estudo realmente tiveram uma experiência prática em relação ao estágio no ERE.

Em relação ao magistério (Gráfico 2), 64% dos licenciandos já tinham experiência, de forma que 36% destes atuaram anteriormente a aplicação do questionário, e 28% ainda atuavam no magistério. Apesar de ser uma quantidade relevante de licenciandos que tinham experiência enquanto professor, se faz necessário lembrar que outros 36% dos participantes não tiveram, até o momento da entrevista, esse contato professor-aluno.

Gráfico 2 – Experiência enquanto professor



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Os participantes que marcaram não ter tido experiência no magistério estavam no 7º ou 8º semestre, ou seja, no final do curso; com isso, esses licenciandos só tiveram como experiências docentes as atividades fornecidas pela IES. Tal fato destaca a importância de programas de permanência tais como PIBID e PRP, além de práticas didáticas nos estágios, para a formação inicial docente por serem responsáveis por experiências em sala de aula.

Foi perguntado aos licenciandos quanto a pontos positivos e negativos da aplicação da regência durante o ERE. Os principais pontos positivos destacados foram a utilização dos recursos digitais, no caso as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), e conseqüentemente, a aprendizagem em novas metodologias de ensino. Apenas 2 licenciandos destacaram ter tido pouco ou nenhum ponto positivo.

Já em relação aos pontos negativos, 11 licenciandos evidenciaram a falta de interação professor-aluno. Outros pontos citados com frequência foram os problemas com a internet, recursos digitais e a dificuldade de avaliar o rendimento dos estudantes da Educação Básica. Tais dificuldades também foram percebidas no estudo de Silva e Bona (2023, p. 18) sobre o ERE, as autoras destacam que “[...] a prática do ensino remoto foi percebida como um desafio. Fica evidente também a ausência de uma preparação ou de uma adaptação para imersão no ensino virtual, além da consideração do distanciamento que o novo formato promove”. Ainda que os estudantes experienciem as TDIC nesse modelo de ensino, a falta de uma preparação adequada evidencia diferentes dificuldades, não só relacionada ao uso das tecnologias digitais em si, mas também sobre a aplicação das práticas de estágio e propostas didáticas.

Alguns estudantes citaram a comodidade de lecionar em casa, contudo isso se contrapõe com o fato de muitos sentirem o distanciamento professor-aluno como um dos pontos negativos do ERE. A exemplo disso, foi mencionado “facilidade de não sair de casa” (ESTUDANTE 4) e “não necessitar de deslocamento [...]. Maior facilidade em ser assíduo” (ESTUDANTE 11). Em contraponto, a facilidade de estar em casa pode, em alguns aspectos, reduzir a qualidade do trabalho docente.

Outro fator importante está relacionado as aprendizagens práticas no ERE, foram algumas das respostas, “adquiri experiência no ensino remoto, nos programas matemáticos e sites usados durante a aula” (ESTUDANTE 3), “a experiência das metodologias remotas” (ESTUDANTE 9) e “usar a internet como um recurso a mais para a elaboração das aulas” (ESTUDANTE 2).

Deve-se lembrar que, ainda que os licenciandos tenham realizado práticas de ensino no modelo remoto, tal modelo não é EaD e sim o ERE e por isso não há garantias de que a experiência no ERE prepare os futuros docentes para a prática em EaD, pois “[...] é preciso criar um Modelo Pedagógico [...]. Este é constituído por uma arquitetura pedagógica composta pelos aspectos organizacionais, de conteúdo, metodológicos, tecnológicos e as estratégias pedagógicas a serem empregadas” (BEHAR, 2020, s.p) e, portanto, diferindo da proposta pedagógica do ERE.

Sobre considerações negativas da regência de sala de aula no ERE, têm-se: “Mais trabalho de planejamento.” (ESTUDANTE 12), Demanda mais tempo para preparar as aulas, sendo que os materiais já devem estar devidamente preparados, de forma que venha a aproveitar o máximo da aula, sendo que o tempo que levamos presencial não é igual para uma aula remota, pois seria muito cansativo” (ESTUDANTE 11).

O professor no ensino presencial dedica, minimamente, o tempo de sala de aula e o tempo de planejamento, mas esse aumento de atividades sentido pelos licenciandos no ensino remoto, reforça o desgaste que esse modelo trouxe para os professores. Ainda no primeiro ano de pandemia os autores Cunha, Silva e Silva (2020, p.34), destacaram alguns reflexos da aplicação do ERE para os professores, segundo eles: “há um desgaste diante do enorme emprego de tempo e energia que a novidade exige, vislumbrando, assim, resultados menos expressivos que a modalidade presencial e, até mesmo, a precarização do ensino”. Além disso, deve-se considerar que está em análise a percepção de estagiários, professor em formação inicial, em que as experiências vividas durante esse período deveriam ter como objetivo desenvolver competências e habilidades a serem utilizadas durante a sua vida profissional.

O PRP também foi abordado no questionário. A Tabela 1 ilustra os questionamentos realizados e respostas obtidas. Em tempo, deve-se lembrar que o Estudante 10 não respondeu a esses itens, pois não participou do programa.

Tabela 1 – Resultado da escala Likert em relação ao PRP

	"Concordo"	"Concordo totalmente"	"Nem concordo nem discordo"	"Discordo"	"Discordo totalmente"	"Não participo do PRP"
8. Estou participando do PRP para não precisar cursar as disciplinas de estágio.	3	3	6	1	0	1
9. Decidi participar do PRP por me identificar com a proposta do programa.	9	3	0	1	0	1
10. Uma das minhas motivações para participar do PRP foi a possibilidade de recebimento de bolsa.	8	3	2	0	0	1

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Apenas 1 licenciando, o Estudante 12, discordou sobre ter decidido participar do PRP por se identificar com a proposta. Supõe-se, por meio das suas respostas, que ele teve a bolsa remunerada como principal motivação para participar do programa, uma vez que se mostrou indiferente a cursar as disciplinas de Estágio Supervisionado e não escolheu o PRP com base na proposta do programa. Com exceção do participante citado,

todos os outros concordaram ou concordaram totalmente que decidiram participar do PRP por se identificar com a proposta do programa.

O Estudante 2 que discordou sobre estar no PRP para não precisar cursar as disciplinas de Estágio Supervisionado, concordou que uma das suas motivações para participar foi a possibilidade de recebimento de bolsa remunerada. O mesmo ocorreu com 5 dos 6 licenciandos que afirmaram nem concordar e nem discordar com a pergunta 8.

Apenas 2 licenciandos não concordaram que a possibilidade de recebimento de bolsa remunerada foi uma das motivações para participar do PRP. Dentre eles está o Estudante 4, que concorda com as perguntas 8 e 9. Em contraponto, o Estudante 9, que só concordou com a pergunta 9, teve sua motivação para participar do PRP relacionada a proposta do programa em si; esse licenciando também teve experiência no PIBID, no Estágio Supervisionado I e já trabalha como professor de Matemática.

Compreende-se, a partir desses resultados apresentados, que a principal motivação dos licenciandos para participar do PRP está ligada à proposta do programa, seguido diretamente da concessão de bolsas remuneradas. Tem-se que a não-obrigatoriedade em cursar as disciplinas de Estágio Supervisionado foi apontado como último fator, pois apenas 3 licenciandos não cursaram algum dos Estágios Supervisionados antes do programa.

Em relação à prática docente, foram realizadas 4 perguntas (Tabela 2), nas quais os licenciandos mostraram que se consideram aptos para atuar na Educação, mesmo no modelo presencial. Os 4 participantes que afirmaram não concordar e nem discordar sobre se sentir preparados para sua futura prática docente, depois das regências aplicadas por eles (pergunta 11), apresentaram semelhanças quanto às experiências de estágio. Tais licenciandos não atuavam no magistério no momento da aplicação do questionário e, além disso, 2 deles não haviam cursado presencialmente quaisquer das disciplinas de Estágio Supervisionado, sendo que aqueles que cursaram, realizaram no ERE.

Tabela 2 – Resultado da escala Likert em relação a futura prática docente

	"Concordo"	"Concordo totalmente"	"Nem concordo nem discordo"	"Discordo"	"Discordo totalmente"
11. Depois das regências aplicadas por mim, me sinto preparado(a) para minha futura prática docente.	7	3	4	0	0
12. Atualmente me sinto preparado(a) para lecionar no modelo de aula presencial.	6	2	6	0	0
13. Prefiro lecionar no modelo de ensino remoto.	3	0	6	2	3
14. Prefiro lecionar no modelo de ensino presencial.	4	5	5	0	0

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Aqueles que afirmaram se sentirem totalmente preparados para a futura prática docente, foram os que tinham maior experiência na docência, seja por meio de programas desenvolvidos pela IES ou por meio de práticas docentes fora da instituição. Destaca-se ainda que esses participantes cursaram alguma disciplina de Estágio Supervisionado durante o ensino presencial. Dessa forma, percebe-se que a experiência prévia foi determinante no desenvolvimento daqueles licenciandos. Além disso, tem acordo com Silva e Bona (2023) quando mencionam que estudantes com pouca experiência em recursos digitais sentiram um maior desafio no ERE, enquanto os estudantes que já estavam ambientados com tais recursos perceberam maiores possibilidades de aplicação em sala de aula, mesmo com as limitações do modelo de ensino.

Diante dos dados apresentados, percebe-se uma frequente inconsistência nas respostas dos licenciandos. Quando eles destacam as aprendizagens em recursos digitais, por vezes também mencionam dificuldades nas aplicações desses recursos, seja por necessitar de equipamentos novos ou de uma melhora na rede de internet. Essa inconsistência apresentada não é uma surpresa, tendo em vista a relevância da utilização de recursos digitais durante a formação inicial, enquanto que a sua aplicação no ERE traz desafios estruturais que são sentidos com frequência pelos professores e estudantes (SILVA; BONA, 2023; BEHAR, 2020).

Algumas dessas inconstâncias foram percebidas, por exemplo, com o Estudante 3 que concordou totalmente quanto a se sentir preparado para a futura prática docente, mas nem concordou e nem discordou das perguntas 12, 13 e 14 quanto à prática de sala de aula (seja presencial ou virtual). Isso levanta o questionamento sobre o quanto o estudante se sente preparado para sua futura prática docente, ao passo em que não concorda estar preparado para o ensino presencial, uma vez que esse é o modelo no qual estará habilitado para trabalhar. Percebe-se que não há, para o Estudante 3, uma preferência entre o modelo

remoto ou presencial, mas seus pontos positivos para o ensino remoto destacam a comodidade de lecionar em casa, como “não precisar utilizar ônibus” ou “não sentir calor”, que, por sua vez, estão distantes da realidade profissional na maioria dos casos.

Concluindo essa seção, tem-se a percepção de que os licenciandos entrevistados demonstraram preferência para desenvolver suas futuras atividades docentes no modelo presencial. Tem-se ainda a constatação de que algumas experiências docentes não puderem ser sentidas no ERE, dentre as quais podem-se citar aspectos relacionados ao manejo de sala de aula, desenvolvimento e aplicação de avaliação (qualitativa ou quantitativa) e ainda o desenvolvimento do pensamento matemático.

Considerações Finais

Este trabalho teve como objetivo promover um estudo sobre a formação docente inicial em Matemática do IFCE–JN no contexto pandêmico. Sabe-se que muito se tem discutido sobre a formação de professores que ensinam Matemática, sendo a dicotomia teoria-prática um dos obstáculos mais recorrentes dentro do debate. Conscientes da recorrência dessa discussão, optou-se por desenvolver esta investigação, guiados pela problemática: Quais são as principais reflexões e perspectivas obtidas pelos licenciandos em matemática do IFCE *campus* Juazeiro do Norte, a partir da sua prática de estágio durante a pandemia do COVID–19?

Buscou-se num primeiro momento, conceituar a formação de professores, com foco naqueles que ensinam Matemática. Em seguida, compreender e descrever a realidade da Educação durante o período de pandemia, caracterizando o ERE e as práticas de estágio disponibilizadas pela IES. Para por fim, explorar a influência do ERE na formação de professores de Matemática do IFCE–JN utilizando para isso a análise do discurso dos licenciandos.

Percebeu-se, a partir de tal análise, que os licenciandos não estavam preparados para o ERE, e que a prática didática em si se desenvolveu por tentativa e erro, uma vez que não houve um momento de formação docente antes da aplicação do ERE. Portanto, professores e estudantes tiveram que se adaptar às pressas a esse modelo, sendo o licenciando estagiário, duplamente prejudicado, pois teve que se adaptar as alterações empregadas pela IES enquanto licenciando, e também as alterações aplicadas na Educação Básica, enquanto estagiário.

Foram evidenciados alguns aspectos mencionados pelos licenciandos como positivo sobre o ERE, na verdade já fazem parte dos objetivos solicitados pelo currículo

no ensino presencial, como a aprendizagem de novas metodologias e uso de recursos digitais. Dessa forma, não se identificou novas aprendizagens no ERE. E por meio do discurso dos participantes, percebe-se que muitos objetivos definidos para as práticas de estágio na licenciatura, na verdade, não foram atendidos.

Pode-se citar a falta de interação licenciando-escola que se estende não apenas à sala de aula, mas com toda a dinâmica que envolve a docência, dentre os quais pode-se citar: funcionamento da gestão escolar, funcionamento da sala dos professores, recursos disponibilizados pela escola ao docente e como tais recursos podem ser utilizados.

Assim, não é possível afirmar se os licenciandos que desenvolveram suas práticas de estágio durante o ERE, estarão minimamente preparados para a sua futura prática docente no ensino presencial. Sendo assim, alguns aspectos primordiais da prática de estágio na formação docente foram prejudicados, como a falta de experiências sociais, normalmente desenvolvidas dentro do ambiente escolar com o grupo que a compõe (professores, gestão, funcionários, estudantes), como também o protagonismo dos estudantes da Educação Básica frente as atividades docentes.

Compreende-se que existiam poucas possibilidades formativas que pudessem ser utilizadas tanto pelos professores quanto pelos estudantes, durante o isolamento social, contudo o desenvolvimento deste estudo se guiou pela necessidade de aplicação dos estágios no período pandêmico e como esse modelo reflete na formação inicial docente. Pode-se afirmar que, ainda que a prática do estágio no modelo de ERE tenha contribuído na formação do licenciando, através do desenvolvimento do uso das tecnologias digitais ou por evitar um atraso ainda maior do calendário letivo, tal prática não cumpriu o objetivo de preparar o licenciando para o trabalho docente.

Por fim, há de se considerar que aqueles licenciandos fizeram toda a sua prática de estágio em um modelo educacional atípico, que não é adotado pelas escolas de Educação Básica. Com isso, percebeu-se que o licenciando pode se sentir apto a aplicar uma aula no modelo remoto ou até mesmo presencial, mas sem ter, efetivamente a preparação necessária para lecionar.

REFERÊNCIAS

BEHAR, Patrícia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2020. Disponível em: < [Artigo: O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância – Coronavírus \(ufrgs.br\)](#) > Acesso em 03 fev. 2023

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 28, de 02 de outubro de 2001.** Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf> > Acesso em 10 jan. 2023

BRASIL. **Lei 11788, de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 2008. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm > Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 343 de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União. Brasília, 2020a. Disponível em: < <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> > Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 09 de 08 de junho de 2020.** Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF, 2020b. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2020-%09pdf/147041-pcp009-20/file> > Acesso em 23 jan. 2023

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 188 de 3 de fevereiro de 2020.** Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Brasília: Diário Oficial da União, 2020c. Disponível em: < <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388> > Acesso em: 10 jan. 2023.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital 14:** Chamada Pública para seleção de alunos do curso de licenciatura em Matemática para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília: Ministério da Educação, 2018.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria n. 259, de 17/12/2019.** Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: < <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/19122019-portaria-259-regulamento-pdf> > Acesso: 23 jan. 2023

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital 1:** Chamada Pública para seleção de projetos para o Programa Residência Pedagógica. Brasília: Ministério da Educação, 2020a. Disponível em: < <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-resid-c3-aancia-pedag-c3-b3gica-pdf> > Acesso: 08 fev. 2023

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital 1:** Chamada Pública para seleção de estudantes para o Residência Pedagógica. Brasília: Ministério da Educação, 2020b.

CEARÁ. **Resolução CEE nº 481 de 27 de março de 2020.** Dispõe sobre regime especial de atividades escolares não presenciais no Sistema de Ensino do Estado do Ceará, para fins de reorganização e cumprimento do calendário letivo do ano de 2020, como medida de prevenção e combate ao contágio do coronavírus (COVID-19). Ceará, 2020. Disponível em: < https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2020/03/resolucao_cee.pdf > Acesso: 03 abr. 2023

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. **O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia:** diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. 2020. Disponível em: < https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/40014/1/ARTIGO_EnsinoRemotoBrasil.pdf > Acesso: 03 abr. 2023

DAVID, Maria Manuela MS; MOREIRA, Plínio Cavalcanti. **Formação matemática do professor:** licenciatura e prática docente escolar. Autêntica, 2013.

DALMORO, Marlon; VIEIRA, Kelmara Mendes. Dilemas na construção de escalas Tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? **Revista gestão organizacional**, v. 6, n. 3, 2013. Disponível em: < <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rgo/article/view/1386> > Acesso: 15 ago. 2023

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?lang=pt&format=pdf> > Acesso: 03 abr. 2023

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

IFCE, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. PPC - **Projeto político pedagógico do curso de licenciatura em matemática.** Juazeiro do Norte: IFCE, 2014. Disponível em: < https://ifce.edu.br/juazeirodonorte/campus_juazeiro/cursos/superiores/licenciatura/matematica/pdf/projeto-pedagogico-licenciatura-em-matematica.pdf/view >. Acesso em: 27 jul. 2022.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kZwPLnkwb7yJS9hJwdFfLDf/abstract/?lang=pt> > Acesso: 03 abr. 2023

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. Ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANDES, Joana Pereira; MOREIRA, Geraldo Eustáquio. Educação matemática e a formação de professores para uma prática docente significativa. **Revista @mbienteeducação**, v. 11, n. 1, p. 99-109, 2018. Disponível em: < <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/49/471> > Acesso: 02 set. 2022

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v. 14, p. 143-155, 2009. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm> > Acesso: 18 ago. 2023

SILVA, Maria Célia Leme da. Movimento da Matemática Moderna: possíveis leituras de uma cronologia. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 18, p. 49-63, 2006. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/160830> > Acesso: 26 ago. 2023

SILVA, Virginia Renata Vilar da; BONA, Viviane de. Ensino remoto emergencial: uma análise do que pensam estudantes universitários acerca desse fenômeno a partir da teoria das representações sociais. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 25, 2023. Disponível em: < <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8665870> > Acesso: 15 ago. 2023

SOUZA, Ester Maria de Figueredo; FERREIRA, Lúcia Gracia. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da Pandemia COVID-19. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, p. 85, 2020. Disponível em: < <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/14290/11111> > Acesso: 20 nov. 2022.

Recebido em: 16/ 05/ 2023
Aprovado em: 09/ 09/ 2023